

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Una riforma in pericolo", in *Scuola e Città*, XXIII, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. 4-6.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Una riforma in pericolo

La commissione Biasini ha presentato le sue conclusioni al Ministro, ma non si può dire che l'avvenimento abbia avuto gran risonanza. Gli « Annali della Pubblica Istruzione » hanno pubblicato il testo, in corpo minuscolo e senza un rigo esplicativo (non si dice neppure da chi fosse composta la Commissione, e come e quanto abbia lavorato). Non c'è stata nessuna dichiarazione e nessun impegno da parte del Ministro o del Governo. La "brutta crisi" ha sommerso tutto.

Vero è che in discussioni, dibattiti e pubblicità corrente il tema della riforma della scuola secondaria superiore continua ad essere presentato come importantissimo e urgentissimo pressoché da tutti. Ma nessuno, o ben pochi, centrano i motivi più qualificanti che caratterizzano le conclusioni della Commissione Biasini. Neppure i comunisti, che vi hanno contrapposto o meglio "giustapposto" una loro proposta di legge *, hanno sviluppato argomenti critici capaci di costituire una sfida reale, una alternativa non meramente programmatica, ma *politica*, da contrapporre non tanto al documento Biasini, quanto al suo probabile insabbiamento o snaturamento. Ma da parte di responsabili democristiani si è giunti addirittura alle interpretazioni riduttivistiche più stupefacenti. Persino sul piano della discussione pedagogica, la situazione sembra in via di deterioramento a causa di certe "fughe in avanti" che, quale che possa essere la loro giustificazione teorica e la buona fede di chi le promuove, rischiano di comportare oggettivamente un calo di tensione e una dispersione degli sforzi proprio in tema di riforma della scuola secondaria superiore. La prospettiva del *deschooling* o descolasticizzazione per quanto vaga, e limitata fin ora a una funzione "provocatoria", non aiuta certo a concentrare le energie sulla riforma radicale di un livello scolastico che è proprio quello che la "morte della scuola" dovrebbe toccare per primo.

Ma prima di analizzare tutti questi pericoli è necessario indicare *che cosa* è veramente in pericolo. È in pericolo non

solo e non tanto la prospettiva di una riforma quale che sia (qualunque governo; qualunque maggioranza dovranno affrontare un problema così scottante), ma la prospettiva di una riforma seria e qualificante, adeguata alla maturazione che il problema ha avuto negli ultimi anni, sia tra gli esperti sia nell'opinione pubblica più avanzata.

Le grandi tappe di questa maturazione si possono sintetizzare in tre avvenimenti precisi: conclusioni raggiunte dalla « Commissione d'Indagine » (1963), Colloquio Internazionale di Frascati su « Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria di secondo grado » (1970), e conclusioni della Commissione Biasini (dicembre 1971).

La Commissione d'Indagine si era limitata ad inserire una scuola nuova a carattere comprensivo fra quelle esistenti (*Liceo moderno*, comprensivo di un indirizzo di studi sociali, che solo per una parte della Commissione avrebbe dovuto anche soppiantare l'istituto magistrale, tutti concordando su di un ulteriore biennio di preparazione a livello universitario per l'abilitazione all'insegnamento primario). Aveva inoltre auspicato una sorta di simbiosi fra istituti tecnici e professionali, tale da liberare questi ultimi dalla squalificante caratteristica di "vicoli ciechi".

La risposta governativa a tale proposta fu quella dei « cinque licei » paralleli e separati che il Ministro Gui ipotizzava, come ulteriore complicazione, accanto alla selva di istituti tecnici e professionali lasciata praticamente intatta.

In seguito, sotto la spinta delle componenti più avanzate della maggioranza, dell'opposizione di sinistra e della cosiddetta "contestazione", si ebbero il completamento, "sperimentale" degli istituti professionali, con relativa "maturità professionale", e la "liberalizzazione" degli accessi universitari per tutti i licenziati da corsi secondari superiori quinquennali, con istituzione di corsi annuali di accordo per i licenziati magistrali e artistici che aspirassero ad altre facoltà che a quelle loro concesse (rispettivamente Maistero e Architettura).

Questi provvedimenti d'emergenza, pur limitati, affrettati e "formali" (la gerarchia fra i diversi tipi di formazione rimaneva quasi intatta), innescavano tuttavia un processo irreversibile: rispondevano alla "domanda sociale di istruzione" in un modo nuovo, se pure parziale, secondo una

* Cfr. « Riforma della Scuola », 11, a. XVII (1971). Al testo riportato in quel fascicolo vanno però apportate le seguenti variazioni: art. 7, inserire un comma I bis: « Nella loro prima formulazione i piani di cui al comma precedente fissano i confini dei distretti scolastici in maniera da coprire la più ampia possibilità di frequenza agli abitanti di tutto il territorio ». Art. 11, nel I comma, anziché « ai sensi dell'art. 7 comma 3 » leggere: « ai sensi dell'articolo 7, comma 2 ».

logica del diritto generalizzato ad una piena formazione culturale di tipo "preuniversitario" piuttosto che secondo la logica di una rispondenza puntuale alle esigenze del mondo economico.

La realizzabilità di una tale rispondenza appariva del resto sempre più improbabile. Ricerche e discussioni anche a livello internazionale avevano messo in luce la preminenza a tutti gli effetti della formazione generale e la crescente rapidità con cui la richiesta di qualificazioni specifiche e specialistiche andava trasformandosi, in base al continuo progresso scientifico, tecnologico ed economico.

Fu così relativamente agevole per il Colloquio internazionale di Frascati compiere un "salto di qualità", cioè puntare sul modello unitario flessibile, sulla devoluzione alle regioni dei compiti di preparazione professionale specifica, sull'approccio sperimentale da realizzarsi con « legge quadro », evitando ogni normativa minuta, e sul nuovo concetto di una scolarità pre-universitaria assicurata a tutti come servizio nell'ambito di un *comprensorio scolastico*, o distretto.

La Commissione Biasini, insediata pochi mesi dopo, fece proprie nella sostanza tali indicazioni. La sua composizione, naturalmente eterogenea, non impedì che alla lunga le esigenze di innovazione radicale prevalessero, pur attraverso alcune riserve mentali ed alcuni compromessi, ed a spese di una specificazione adeguata dei contenuti.

Al modello "onnicomprensivo" furono accostati, come forme da sperimentarsi, modelli "pluricomprendensivi"; il distretto scolastico fu in qualche modo condizionato all'esistente in fatto di scuole private; bisoghiò rinunciare ad approfondire in modo adeguato il tipo di cultura, *nuova*, che in una scuola nuova avrebbe dovuto svilupparsi.

Inoltre si verificarono tensioni e dissidi circa i tempi e i ritmi di realizzazione. Tali divergenze, che non trovarono composizione, sono delineate nell'appendice al documento.

Nonostante tali insufficienze, incertezze e incongruenze, le conclusioni della Commissione Biasini contengono una carica innovativa eccezionale che, tradotta in volontà politica, potrebbe portare ad una rapida trasformazione non della sola scuola secondaria, ma di tutto il sistema educativo.

È ben vero che la scelta non è stata univoca, e che accanto alla struttura "onnicomprensiva" sono legittime, per la sperimentazione, strutture "pluricomprendensive", ma queste ultime devono essere tali da esaurire in due o al massimo tre combinazioni, *nell'ambito del distretto*, tutti gli indirizzi previsti. Il distretto viene così a rappresentare la chiave di volta dell'intero sistema. Esso deve essere dimensionato e delimitato in modo da assicurare un gettito di allievi sufficiente ad alimentare una scuola comprensiva articolata in tutti gli indirizzi, o due o tre pluricomprendensive coprenti l'intera gamma. Esso deve assicurare la massima eterogeneità di sfondi socio-culturali (per non farsi esso stesso strumento di segregazione, come avviene talvolta negli Stati Uniti), esso ha compiti che trascendono non solo il livello scolastico secondario superiore (deve assicurare un servizio

scolastico adeguato dalla scuola materna sino alle soglie dell'università), ma anche la "scuola" tradizionalmente intesa. Servizi socio-pedagogici e di orientamento, centri culturali, iniziative di educazione permanente rientrano nelle sue funzioni.

Ciò che più conta, il distretto rappresenta il livello ottimale al quale realizzare forme concrete e veramente democratiche di gestione sociale della scuola. Sufficientemente grande per permettere regolari elezioni, è sufficientemente piccolo, o "a dimensione umana" perché vi si dibattano i problemi che sono sotto gli occhi di tutti.

Nella misura d'altronde in cui le scuole di uno stesso distretto realizzeranno forme di interscambio culturale e di collaborazione reciproca, il fatto che esse siano "pluricomprendensive" non dovrebbe significare compartimentazione e chiusura, cioè esclusione di una vitale interazione fra di esse. Inoltre la gestione sociale unitaria, anche in distretti che all'inizio avessero optato per soluzioni "pluricomprendensive", per ragioni di contingenti situazioni edilizie o anche di persistente tradizionalismo, dovrebbe favorire un progressivo orientamento verso la soluzione "onnicomprensiva", a ciò collaborando anche le esigenze di natura "interdisciplinare" e "politecniche" che a livello di democrazia locale e di cultura popolare seria facilmente e naturalmente emergono.

Insomma il distretto scolastico potrà rappresentare una istanza democratica fondamentale, superate che fossero le ovvie difficoltà di realizzazione (in pochi casi coinciderà col comune, in parecchi aggregherà diversi comuni, in molti segmenterà i grossi comuni in unità che non dovrebbero meccanicamente corrispondere a quelle dei rioni o quartieri, o di preesistenti divisioni amministrative).

Anche la proposta di legge comunista, notevolmente aderente per ogni verso all'impostazione della Commissione Biasini, al comma 2 dell'art. 7, considera la costituzione dei distretti come atto preliminare della programmazione regionale in ordine alla collocazione territoriale degli istituti secondari di secondo grado (tutti, secondo tale proposta, "onnicomprensivi").

Ma non è assurdo che, mentre, in rapporto almeno alla riforma scolastica oggi più indispensabile ed urgente (ma certamente non solo a quella) il distretto viene ad assumere una tale decisiva importanza, in altre proposte di legge di rilevanza fondamentale, come quella sullo stato giuridico degli insegnanti, di esso non si faccia cenno, e si preveda invece una farragine di organi di autogoverno a livello di istituto, provinciale, regionale e centrale?

Giustamente si è annunciato da parte del responsabile della Commissione scuola del PSI, la presentazione di emendamenti che, puntando sulla gestione sociale della scuola soprattutto a livello di distretto, disincagliino anche l'espressione democratica della partecipazione alla stessa della classe insegnante dalle secche in cui attualmente è incagliata. Inutile dire che a livello di distretto troverebbe immediato spazio e reale utilità l'*unità verticale* della funzione insegnante. Ma se è vero che fra i punti innovativi più qualificanti

della relazione Biasini questo del distretto appare il più rilevante, il più ricco di carica dirompente rispetto a inveterate tradizioni, il meglio calibrato per assorbire e valorizzare l'iniziativa popolare ed i motivi legittimi della cosiddetta " contestazione ", come si spiega che su di esso si discuta così poco, e così poco si sottolinei il suo carattere *pregiudiziale* rispetto ad ogni altra riforma seria?

Come mai i comunisti, che pur lo assumono funzionalmente nella loro proposta, polemizzano poi su qualche divisione infelice della relazione Biasini per cui potrebbe sembrare (ma non è) che si ipotizzino separazioni fra scuole formative e scuole « tecnico-operativa »¹, e non si preoccupano invece di specificare i problemi certo assai gravi che si dovranno affrontare perché la scuola divenga qualcosa di veramente democratico e la " partecipazione " alla sua gestione cessi di essere uno slogan mistificante?

È assai pericoloso, in questo momento, contribuire a mantenere la discussione in termini accademici. Le forze politiche dello schieramento parlamentare difficilmente esprimranno una reale volontà di riforma senza esservi costrette da una forte pressione popolare. L'on. Giuseppe Romanato, democratico-cristiano, presidente della Commissione Istruzione della Camera, può permettersi addirittura di ironizzare sulle « disquisizioni, a suo giudizio alquanto astratte e peregrine, sul dilemma fra scuola unica o unitaria e onnicomprensiva e scuola differenziata, secondo la struttura vigente »². Di tutto il documento Biasini, Romanato recepisce solo quanto gli serve per coonestare il ruolo della scuola privata e l'abolizione del valore legale dei titoli di studio (che del resto nel documento Biasini non è per nulla auspicata).

A livello di discussione pedagogica stanno profilandosi altri pericoli. Da sponde diverse³ si vanno riecheggiando gli argomenti di alcuni " radicali " stranieri favorevoli al *deschooling*, cioè, nelle forme più spinte di Ivan Illich, Eve-

¹ Le dizioni, tra parentesi, « tecnico-operativo » o « tecnico-professionale » che seguono talvolta nella relazione Biasini al termine « tecnologico » sono solo esplicative di quest'ultimo, e non mai qualitative dell'intero tipo di scuola (« tecnologico-antropologico », o « scientifico-tecnologico »), come invece intende Francesco Zappa su « Riforma della Scuola », XVII (1971), n. 11 pp. 8. Del resto la relazione, circa le possibili formule " pluricompreensive ", si esprime chiaramente quando dice che « la sola preclusione che va rigorosamente mantenuta è verso scuole nettamente diversificate e scarsamente comprensive, che siano perciò unilaterali nella loro base culturale ».

² ROMANATO G., *Urgente la riforma della scuola secondaria*, su « Paese Sera », 1 febbraio 1972.

³ Cfr., per esempio, la relazione di Carmela Metelli Di Lallo al Congresso dell'ASPEI tenutosi a Trieste lo scorso aprile, e la premessa di Giovanni Gozzer al testo italiano del Rapporto Perkins-McMurtry, pubblicato col titolo *L'alternativa tecnologica* dal Centro Europeo dell'Educazione (quaderni « MAM », n. 1, novembre 1971).

rett Reimer e Paul Goodman, implicanti la riduzione dell'obbligo scolastico e la piena autonomia dei singoli a provvedere alla propria formazione come meglio credono, con l'ausilio di centri, servizi, istituzioni varie. Non è qui, il caso di discutere la parziale validità di tali argomenti. Ciò che è certo, è che in questo momento, nel nostro paese, essi rappresentano un siluro lanciato contro l'incerta navigazione della riforma scolastica a livello secondario superiore.

Ma all'argomento che la scuola è troppo spesso un sistema di condizionamento globale usato ai suoi fini dal potere costituito, non si risponde abolendo la scuola, bensì lottando per la sua gestione popolare (e per l'Istituto per cui questa passa necessariamente, il distretto).

All'argomento che il prolungamento indefinito della scolarizzazione non costituisce di per sé un valore, ma è anzi fonte crescente di frustrazione e alienazione per molti giovani, si risponde impostando le strutture della scuola in modo flessibile, con uscite laterali che non rappresentino fallimenti, e con forme di educazione permanente o ricorrente seriamente organizzate. Soluzioni tutte da attuarsi a livello distrettuale, o con i distretti operanti quali punti di raccordo.

Certo le prospettive non si fermano qui. Certo occorrerà procedere verso riforme sociali impegnative, che eliminino l'attuale struttura di classe e facciano della divisione del lavoro qualcosa che anziché identificarsi coi destini individuali, strutturi la polivalenza anche " verticale " dell'esperienza dei singoli (servizio obbligatorio del lavoro per tutti e rotazione verticale delle mansioni).

Certo l'educazione ricorrente avrà un senso più preciso, e rappresenterà una non squalificante alternativa rispetto all'educazione formale prolungata solo quando tali trasformazioni saranno operanti, e incentivi e disincentivi opportuni saranno messi in atto. Certo le forze di sinistra e quelle " rivoluzionarie " più serie dovrebbero compiere uno sforzo creativo e chiarire meglio, a sé e agli altri, tali prospettive a lungo e medio termine, sola via di salvezza in un mondo che sta passando dall'euforia del consumismo trionfante alla disperazione della " futuologia negativa " che si accorge che sulla " nave spaziale Terra " gli equilibri vitali sono tutti al limite di rottura.

Ma intanto occorre resistere al qualunque intellettualismo che rifiuta le soluzioni dei problemi presenti perché non sono soluzioni definitive. Occorre scegliere soluzioni compatibili con l'ulteriore progresso, e denunciare le " non-scelte " come precise scelte reazionarie. Occorre far percepire all'opinione popolare il problema scolastico in tutta la sua portata, e farne un elemento importante nella lotta contro le tendenze involutive che caratterizzano l'attuale momento politico.